



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2006

"Die Botschaft hör' ich wohl...": Was lässt für den Religionsunterricht an der Berufsschule hoffen?

Schlag, Thomas

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-76648>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Schlag, Thomas (2006). "Die Botschaft hör' ich wohl...": Was lässt für den Religionsunterricht an der Berufsschule hoffen? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 58(3):239-244.

„Die Botschaft hör' ich wohl ..." – was lässt für den Religionsunterricht an der Berufsschule hoffen?

Um es vorweg zu nehmen: einerseits ist Klies diagnostischer Beschreibung der gegenwärtigen didaktischen Fundierungsversuche des Berufsschulreligionsunterrichts weitgehend zuzustimmen, andererseits eröffnen die von ihm aufgezeigten Perspektiven eine Reihe von Fragen – auch deutlich über den Kontext beruflicher Bildung hinaus. Insofern verbindet sich meine Antwort auf seinen Beitrag mit einigen grundsätzlichen Anfragen an die performative Perspektive innerhalb der gegenwärtigen Religionsdidaktik. Dies geschieht durchaus in der verheissungsvollen, schon konkreten Hoffnung weitergehender gemeinsamer Verständigung.

Verträgliches

Auch wenn sich sowohl religionsdidaktische Grundlegungen als auch die konkrete Umsetzungspraxis von Berufsschulreligionsunterricht aufgrund deren faktischer Komplexität nur bedingt systematisch umfassen lässt, stellt Klies Unterscheidung einer gesellschaftskritischen, einer kompensatorischen und einer konvergenztheoretischen Position eine hilfreiche heuristische Annäherung an die gegenwärtige Problemlage dar.

Seine Grundkritik an einer Funktionalisierung von Religion und einer mehr oder weniger schleichenden Selbstsäkularisierung markiert nicht nur für schulischen Religionsunterricht, sondern für kirchliches Handeln überhaupt eine deutliche und weiterführende Problemanzeige. Der innerhalb der Religionspädagogik der jüngsten Zeit zu konstatierende „turn“ zur neuen Sensibilität für theologische Inhaltlichkeit, zu dem Klie anschaulich beiträgt, ist uneingeschränkt zu begrüßen. Für religiöse Bildung am Ort der Schule dürfte in der Tat die massivste Anfrage nicht in der Empfindung der Schüler bestehen, unter der Hand religiös „überwältigt“ zu werden, sondern in deren irritierter und irritierender Frage, worin denn das spezifische Moment und damit der Sinngehalt dieses Faches überhaupt bestehe.

Insofern dienen Klies Ausführungen der professionellen Selbstverständigung der Lehrenden wie auch der Sensibilität für die besondere Herausforderung des Faches im berufsbildenden Kontext. Dass hierbei sein Plädoyer gerade nicht den Eindruck erweckt, als ob damit am Ort der Schule womöglich subkutane Missionsstrategien implementiert werden sollten, verdient ebenfalls positive Erwähnung, weil damit – hoffentlich nachhaltig – ein wichtiger (religions-)pädagogischer Standard argumentativ untermauert wird.

Frag-Würdiges

Klies Überlegungen regen in mehrerlei Hinsicht zum kritischen Nach-Denken an. Einige der offenen Fragen, die zugleich grundsätzliche Anfragen an den Geltungs-

anspruch des performativen Ansatzes überhaupt beinhalten, seien im Folgenden benannt:

1. Dogmatik statt Ethik?

Nicht erst in diesem jüngsten Beitrags von Klie löst seine Signierung des „Ethischen“ Rückfragen aus. Alles, was nach Ethik „klingt“, gerät in den Bannstrahl des Funktionalitätsvorwurfs und erfährt von daher seine Beleuchtung. Dabei sehe ich von dem Problem ab, dass an keiner der mir bekannten Ausführungen zum performativen Ansatz bisher der Versuch einer differenzierten Begriffsbestimmung unternommen worden ist. „Ethik“, „Moral“, oder das, was als „Werte“ codiert wird, wird auf ein und derselben Zielscheibe platziert und zum genüsslichen Abschuss freigegeben.

Nun ist in der Tat nichts ärgerlicher und problematischer als ein Unterricht, der den Schülern in Themenstellung, inhaltlicher Gewichtung, Materialauswahl und Diskussionsweise gleichsam die richtigen Antworten oder Werthaltungen vorgibt. Und nichts stellt im Blick auf die Schüler selbst eine grössere Entmündigung dar, als die vermeintlich wertfreie Präsentation von faktisch massiv aufgeladenen Orientierungs- und Entscheidungshilfen. Aber eine diastatische Wahrnehmung und Beschreibung ethischer Konnotationen religiöser Kommunikation hat wenig Erschliessungskraft.

Eine solche grundsätzliche Relativierung der ethischen Dimension religiöser Bildung bei Klie, die er zuletzt verschiedentlich (vgl. ZPT 57/2005, H. 4) zum Ausdruck gebracht hat, mag nicht zuletzt (berufs-)biografisch grundiert sein. Insofern ist ihnen eine besondere, gleichsam erfahrungsgesättigte Qualität zu eigen. Ob es allerdings hilfreich ist, von diesem individuellen Erlebenshorizont aus jede ethisch relevante Thematisierung sogleich unter den General-Verdacht einer „gesellschaftskritischen“ und damit letztlich ideologieverdächtigen Religionsdidaktik zu stellen, erscheint mindestens fraglich.

Zugleich kann man sich der Vermutung kaum entziehen, dass Klies strikte Nachordnung der ethischen gegenüber einer dogmatischen Perspektive auf eine prinzipielle theologische Grundentscheidung zurückzuführen ist. Wenn sich demzufolge, wie aus verschiedenen Äußerungen zu schliessen ist, hinter dem performativen Ansatz eine neue offenbarungstheologische Variante religiöser Rede verbirgt, sollte dies mindestens deutlich signiert werden. Kurz gesagt: der Verweis auf Eberhard Jüngels „wertlose Wahrheit“ trägt als theologisches *Aperçu* zwar gewissen Hinweisscharakter, um angemessen erkennbar zu machen, von wo her theologisch argumentiert wird. Allerdings wäre hier doch eine Offenlegung der theologischen Karten für den weiteren fachwissenschaftlichen Diskurs ausgesprochen hilfreich.

2. Was ist „wirklich?“

In ähnlicher problematischer Weise wird in Klies Ausführungen meiner Lesart nach der Begriff der „Lebenswirklichkeit“ ins Spiel gebracht. Dabei ist es für die religionsdidaktische Debatte ausgesprochen anregend, das Verhältnis von Wirklichkeit und Möglichkeit gleichsam vom Zukunftsaspekt des Möglichen her zu bestimmen, indem die

traditionelle Erschliessungsrichtung „auf ...hin“ in ein „von ...her“ umgekehrt wird. Allerdings ist zu bezweifeln, dass auf einer solchen gedachten Zeit-Linie die faktische Lebenswirklichkeit der Jugendlichen tatsächlich angemessen Berücksichtigung findet.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass bei Klie die Wirklichkeit in all ihrem problematischen und verheissungsvollen Reichtum nicht so zum Vorschein kommt wie sie es gleichsam „notwendig“ hätte. Dies aber ist im Blick auf die hier zu bedenkende Zielgruppe von besonderer Relevanz. Denn die Lebenssituation des Übergangs von Schule zu Beruf stellt als die aktuelle Wirklichkeit gerade eine fundamentale Erlebenskategorie dar, die in all ihrer (Abgrund-)tiefe in ihrem Eigenrecht zu ihrem Recht kommen muss. Was Jugendliche in dieser Lebensphase unbedingt angeht, ist gerade die Gegenwartserfahrung der eigenen Lebensrealität – nicht selten manifestiert als hochprekäre Aktualität individueller Perspektivlosigkeit. Jugendliche empfinden die eigene biografische und berufliche Gegenwart ganz realistisch oft schon als das Ganze ihrer faktischen und damit auch aller möglichen Möglichkeiten.

Die mögliche „Zukunft der Zukunft“ ist somit in vielen Fällen sehr viel weniger das Thema als vielmehr die gegenwartsgebundene Erfahrung der tatsächlichen „Zukunftslosigkeit der Zukunft“. Nicht Zukunftsbefürchtungen, sondern Gegenwartsfurcht ist die Grunderfahrung von mindestens einem erheblichen Teil dieser Jugendlichen. In diesen Fällen wird das Interim viel stärker als Klie dies andeutet, als eine hochbrisante und riskante Lebenssituation, nicht selten als ein dauerhaftes Vakuum nicht nur erst befürchtet, sondern bereits faktisch erlebt. Oder noch einmal anders gesagt: angesichts der rauen Wirklichkeit sind alle alternativen Möglichkeiten – mindestens in subjektiver Perspektive – von prinzipiell nachgeordneter Bedeutung. Wenn aber die eigene Befindlichkeit und Weltdeutung primär prekären Charakter trägt, springt man unter Umständen zu schnell, zu weit und womöglich vorbei, wenn man sogleich – gar spielerisch – von einer ganz anderen Möglichkeit her die Wirklichkeit in Angriff nehmen will.

3. Wie kommunikabel ist Gewissheit?

Eine der verheissungsvollsten Aspekte des performativen Ansatzes besteht darin, den hypothetischen, experimentellen Charakter religiöser Rede in didaktisch verantworteter Weise für Bildungsprozesse zur Sprache bringen zu wollen. Die Unverfügbarkeit göttlicher Zusage wird damit im Modus eines performativen Kommunikationsgeschehens auf spezifische Weise begreifbar bzw. erschliesst sich den am Kommunikationsprozess Beteiligten auf je individuell bedeutsame Weise. Insofern trifft die mancherorts geäußerte Kritik an der inhaltlichen Beliebigkeit des performativen Ansatzes oder der Vorwurf eines inszenatorischen *l'art pour l'art* vielleicht auf umsetzungswütige Adepten zu, nicht aber auf die kundigen Vertreter des Ansatzes selbst.

Dennoch ist noch konkreter als Klie dies im vorliegenden Fall tut, nach den Bedingungsfaktoren gelingender inhaltlicher Rede zu fragen: *durch wen* wird im Modus der Gewissheitskommunikation faktisch theologische Inhaltlichkeit ins Spiel gebracht? Die systematische Grundfrage lautet demzufolge, ob Klie die personale Aspekthaftigkeit

inhaltlicher Konkretheit ausreichend hermeneutisch reflektiert. Sind die Inhalte der Lehrenden auch automatisch schon die Inhalte der Lernenden? Von wessen Deutungshoheit ist eigentlich die Rede? Wer kommuniziert hier wirklich?

Insofern ist zu fragen, ob es nicht auch über die performative Form der Annäherung an theologische Inhalte unter der Hand zu einer normativen Aufladung von Seiten des Lehrenden kommen kann, für deren Reflexion die Mächtigkeit des Inszenierungsereignisses aber dann gerade keinen Raum mehr lässt.

Auch und gerade die vermeintliche „Eigenlogik einer positiven Religion“ bedarf ihrerseits der gemeinsamen Aufklärung darüber, wer „in Wirklichkeit“ kommuniziert, kurz gesagt: die Einführung „positionell gebundener Sinnsichten“ versteht sich gerade nicht von selbst, sondern bedarf der kognitiv gestützten Verständigung – sowohl über die Motive für die Form der jeweiligen Inszenierung als auch für die je besondere inhaltliche Thematisierung selbst. Der Lehrende muss, so kann man hier zusammenfassen, nicht nur kundiger Theologe/kundige Theologin sein, sondern seine Rede auch als ein prinzipiell pluralitätsoffenes Deutungsangebot transparent machen: eine solche an der eigenen Person erkennbare Auskunftsfähigkeit stellt wohl die theologische Kompetenz schlechthin dar. Ansonsten droht die Gefahr, dass eine „Ästhetik inszenierter Verheissung“ letztlich nicht mehr darstellt als das, was sich der Lehrende als Verheissung vorstellt. In diesem Fall würde „Verheissung“ zum Zentralinhalt eines geheimen Lehrplans und Gewissheitskommunikation würde dann als gelungen gelten, wenn sie sich nach Massgabe des Lehrenden ereignet. Oder um im Bild zu bleiben: in dem Moment, in dem die eingespielte Inhaltlichkeit eigentlich ihre Dynamik entfalten könnte, ist jederzeit dann mit „Spielabbruch“ zu rechnen, wenn dieses womöglich einen anderen als den gewünschten Verlauf nimmt.

Grundsätzlich gilt, dass sich kein Spiel von selbst versteht: erst recht nicht dann, wenn die Lehrenden gleichzeitig rollenvielfältig als Spielerfinder, Mitspieler und Spiel-leiter sowie Kommentator in einer Person (omni)präsent sind. Insofern kommt es darauf an, hier deutlich die eigene Deutung der jeweils thematisierten theologischen Inhaltlichkeit offen zu benennen und die inszenierten Sinnsichten nicht mit den höheren Weihen vermeintlicher Eindeutigkeit auszustatten.

Diese kritische Rückfrage an den lehrenden Initiator religiöser Kommunikation stellt sich schliesslich auf der von Klie angedeuteten Konkretionsebene, genauer im Blick auf die das, was er religiös gestalthaftes Deutungsspiel nennt.

4. Performanz – spielend leicht?

Es spricht für einen Autor, wenn beim Leser permanent, geradezu in performativem Sinn die Frage ausgelöst wird, wie man sich das alles denn nun vorstellen soll. Sicherlich wäre es der Sache gerade unangemessen, würde man von einem Vertreter des performativen Ansatzes verlangen, dass er alles erklären, gar beschreiben könnte. Gleichwohl ist zu fragen, welchen Bedeutsamkeitsstatus die verwendeten Metaphern tatsächlich auf der Konkretionsebene erlangen können: es ist also nach dem *Wie* performativer Bildungsprozesse zu fragen.

Hilfreich ist hier Klies didaktische Massgabe von „Deutungsprozessen“. Indem er dafür ein Arrangement von teilnehmender Beobachtung, expressiver Gestaltung, probeweisem Sich-Einlassen und reflexiver Distanznahme benennt, kommt sinnvollerweise die prinzipiell pluriforme Gestalt jeglicher Deutungsprozesse zur Geltung. Wie vertragen sich diese didaktischen Prämissen nun aber mit den verwendeten Begriffen des Einspielens bzw. Zuspieldens theologischer Inhaltlichkeit?

Besteht hier nicht die Gefahr, dass die inszenierte Faszination des Spiels alle Aufmerksamkeit auf sich zieht und eine reflexive Distanznahme bzw. die inhaltsgestützte Reflexion dann subjektiv nur noch als unbedeutendes „Nachspiel“ empfunden wird? Aufgeklärte und theologisch seriös arbeitende Erlebnispädagogen können hier ihr Leid klagen. Oder um im Bild zu sprechen: zwischen Bühne und Zuschauerraum befindet sich nicht selten ein tiefer und breiter Orchestergraben. Und selbst die in den Raum reichenden Rampen stellen keineswegs nur Überbrückung her, sondern können gerade aufgrund ihrer gegenständlichen Nähe Distanzerfahrungen erst recht erzeugen und verschärfen.

Hoffnungsvolles

Die Benennung einiger nachdenkenswerter Aspekte will nicht nur der kritischen Auseinandersetzung mit dem performativen Ansatz auf dem Feld der Berufsschule dienen, sondern zugleich prospektiv Möglichkeiten der didaktischen Implementierung einer „zukunfts offenen Inhaltlichkeit“ in religiöse Bildungsprozesse anvisieren. Insofern nehmen die abschliessenden Überlegungen das bisher Gesagte auf, um daran konstruktiv anzuknüpfen. Hierfür scheint mir der von Klie ins Zentrum gestellte Begriff der Verheissung in einer mindestens zweifachen Hinsicht diskutierbar zu sein.

Zum einen stellt er als Theologoumenon für unterrichtliche Situationen einen für die Jugendlichen selbst nur mühsam mit ihrer Alltagssprache verbindbaren Begriff dar, um nicht zu sagen: er sperrt sich fraglos der aktiven Sprachverwendung. Bestenfalls löst er die Assoziation einer predigtähnlichen, hierarchisch konnotierten Redesituation und damit eher aversive als zustimmungsfreudige Reaktionen aus. Zum anderen ist zu fragen, ob nicht auch für den Lehrenden selbst „verheissungsvolle“ Rede tendenziell eine verkündigungsartige Anspruchshaltung und damit das Gefühl von Rollenunklarheit, gar latenter Überforderung mit sich bringt – ganz abgesehen davon, dass vor aller „Vermittlung“ die theologische Kompetenz, zu aller erst den individuellen Eigen-Sinn von Verheissung durch zu buchstabieren, notwendig ist.

Insofern erscheint für eine theologisch inhaltsreiche und zukunfts eröffnende Rede das Theologoumenon der „Hoffnung“ als inhaltsreiche Perspektive weitaus geeigneter, um eine religiöse Kommunikation zu initiieren, die partizipativ gestaltet, prozessoffen strukturiert und sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden inhaltlich plausibel gemacht werden kann.

Die Plausibilität einer theologisch verantworteten hoffnungs-vollen Rede besteht zudem darin, dass sie schon dem Begriff nach unmittelbare Orientierungskraft für

die gegenwärtigen individuellen Lebenslagen und Lebenswirklichkeiten aus sich zu entfalten vermag. Anders gesagt: Hoffnung liegt auf der Linie individuellen Selbst- und Zeiterlebens deutlich näher als Verheissung, erst recht wenn diese als rechtskräftige Zusage mit sofortiger Wirkung verstanden wird. Hingegen hat „Hoffnung“ theologisch wie anthropologisch gesprochen das Potenzial unmittelbar möglicher Konkretheit inmitten aller denkbaren Lebenslagen, nicht zuletzt angesichts des zunehmend multireligiösen Kontextes der Schülerschaft des BRU.

Während nicht auszuschliessen ist, dass verheissungsvolle promissio in existenziell bedrängenden Situationen gerade nicht als assertorisch, sondern im Gegenteil geradezu als zynisch empfunden wird, beinhaltet hoffnungsvolle Rede in sich immer das Signal, dass auch die Gegenseite der Hoffnungslosigkeit mit allem Ernst zur Sprache kommt. Anders gesagt: fällt die individuelle Antwort auf verheissungsvolle Rede negativ aus, dann kann die Konsequenz letztlich nur die „Anklage auf Verstockung“ sein; fällt die Antwort auf hoffnungsvolle Rede hoffnungslos aus, dann kann die Konsequenz nur „Zuwendung zum Hoffnungslosen“ und Sorge um eine Veränderung der bedrängenden Verhältnisse sein.

Dies verweist auf die ethische Relevanz, die im Begriff der Hoffnung unmittelbar mitgesetzt ist. Im Modus hoffnungsvoller Rede gewinnt Theologie sowohl für die Lebenswirklichkeit junger Menschen wie für den eigenen öffentlichen Bildungsauftrag gerade dann Aussagekraft, wenn sie performative Prozesse nicht nur deutungsoffen, sondern deutungskompetent – eben auch im Blick auf die gemeinsame Analyse der äusseren Verhältnisse – ins Spiel bzw. in pragmatischem Sinn ins Gespräch bringt. Das dahinter ein grundsätzlich anderes, nämlich ein auf Kreativität hin fokussiertes Verständnis von Pragmatik zum Vorschein kommt als in Klies Begriffsverwendung, sei an dieser Stelle nur angedeutet.

Insofern lautet der von Klie mit Recht aufgezeigte und nicht mehr hintergehbare Fragehorizont: Inwiefern sind wir theologisch auskunftsfähig? Wie füllen wir auf qualitätsvolle und öffentlichkeitsrelevante Weise individuelle Lebens- und Zeit-Räume? Was heisst Eröffnung von Gestaltungsspielräumen aus Sicht der Individuen selbst?

Gerade das qualifizierte Deutungsangebot hoffnungs-voller Rede kann anschaulich machen, dass Lehrende als Initiatoren religiöser Kommunikation in gleicher Weise auf eben jenen Bezugshorizont angewiesen sind wie die Lernenden selbst. Verwicklung in religiöse Kommunikation sollte insofern immer unter der Voraussetzung beginnen und geschehen, dass Lehrende und Lernende in genau gleichem Sinn in das gleiche Spiel verwickelt sind, weil sie in gleicher Weise von Gottes Verheissung her und damit auf konkrete Hoffnung hin existieren. Dieses Grundverhältnis in aller Offenheit kompetent zur Sprache zu bringen und dann auch im Geist der Pluralität gemeinsam anschaulich werden zu lassen, ist die für den Religionsunterricht an der Berufsschule wirk-mächtigste Perspektive.